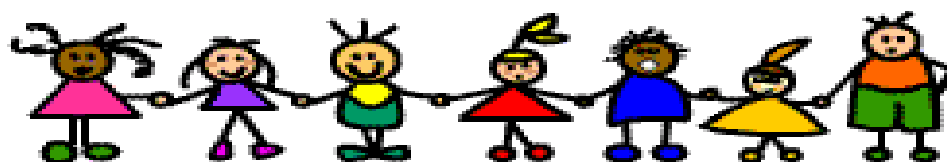


**INFORME CORRESPONDIENTE
A LA RED DE CENTROS EDUCATIVOS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID**



*La utopía es el principio de todo progreso
y el diseño de un futuro mejor.*

France Anatole

REALIZACIÓN DEL INFORME:

**JONATÁN POZO SERRA
LUZ MARTÍNEZ TEN**

**ÁREA DE ACCIÓN SOCIAL
DE FETE-UGT**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
2.- LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID	10
3.- LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES	13
4.- POLITICA EDUCATIVA VIGENTE EN LA CAM	17
4.1. Iniciativas de la Consejería de Educación y Cultura de la CAM	17
<i>Plan Regional de Compensación Educativa</i>	
<i>Programa de Educación Compensatoria</i>	
<i>Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)</i>	
4.2. Análisis del discurso de la Administración educativa	19
5.- LAS PRACTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES: ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	23
5.1. Población y muestra	23
5.2. Planteamientos organizativos del centro	24
5.2.1. <i>Análisis descriptivo de los resultados</i>	
5.2.2. <i>Análisis interpretativo de los resultados</i>	
5.3. La formación del profesorado	28
5.3.1. <i>Análisis descriptivo de las actividades formativas realizadas por el profesorado</i>	
5.3.2. <i>Análisis comparativo</i>	
5.4. La opinión del profesorado en torno a la Educación Intercultural	33
5.4.1. <i>Análisis descriptivo</i>	
5.4.2. <i>Análisis interpretativo</i>	
5.5. Los diferentes perfiles de centros ante la Educación Intercultural	36
5.5.1. <i>Perfil general del centro con buenas prácticas interculturales</i>	
5.5.2. <i>Perfil diferencial de los centros de Educación Primaria</i>	

5.5.3. Perfil diferencial de los centros de Educación Secundaria

6.- CONCLUSIONES	43
6.1. Perfiles de centro	43
6.2. Recomendaciones	49
7.- BIBLIOGRAFÍA	50

1. INTRODUCCIÓN

El informe *Prácticas de Educación Intercultural* se compone de tres partes. En esta primera se presenta el análisis realizado en la Comunidad de Madrid, en centros de enseñanza pública obligatoria. Los contenidos del documento se estructuran de la siguiente manera:

- ✦ Tras esta breve presentación, el segundo capítulo recoge una descripción de las principales cifras relativas a la presencia de población de origen inmigrante en el conjunto de la Comunidad, con el fin de mostrar una visión panorámica de la cuestión.
- ✦ En el tercer capítulo se analiza la dimensión educativa del fenómeno migratorio, para lo cual se presentan los datos relativos a la escolarización del alumnado inmigrante y describir así, con los datos disponibles, la nueva realidad de las aulas madrileñas, cada día más multiculturales y multilingües.
- ✦ El capítulo cuarto estudia las respuestas que la Administración educativa ofrece ante la presencia de alumnado inmigrante en las aulas madrileñas. El eje fundamental del capítulo lo constituye el análisis de las líneas de acción trazadas en el "Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid. 2001-2003". En el último apartado se analiza el plano ideológico de la política educativa para la atención a los escolares inmigrantes a través del análisis del discurso de la Administración educativa.
- ✦ El capítulo quinto constituye la parte central, y por ello más extensa del informe, ya que describe la metodología utilizada y ofrece el análisis descriptivo e interpretativo del cuestionario aplicado en los centros muestreados.
- ✦ Cierra el informe un breve capítulo de conclusiones que resume los principales datos aportados por el estudio y sugiere posible líneas de actuación.

El trabajo de campo y la elaboración del informe, que ponemos en sus manos, ha sido realizado desde el Área de Acción Social de FETE-UGT. Tanto la descripción que se realiza de los datos recogidos, como la comprensión de los mismos representa una valiosa contribución a la investigación social. Todavía queda mucho camino por recorrer y algunos de sus tramos no son fáciles. Sin embargo, desde este sindicato asumimos el reto de la integración de los escolares inmigrantes y de sus familias.

2.- LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

La Comunidad de Madrid es uno de los principales ejes de desarrollo de España. Como tal está acostumbrada a ser un lugar de encuentro de inmigrantes. Los años cincuenta y sesenta representaron para Madrid una explosión demográfica al amparo del desarrollo económico y social que vivió la región. Desde hace unos años Madrid viene experimentando una nueva transformación en su composición demográfica lo que ha modificado su estructura social y económica, geografía urbana, mercado de trabajo, valores, costumbres y tradiciones.

La década de los noventa supone el momento histórico en el que se ha producido el mayor flujo de inmigrantes extranjeros en España y en Madrid. Un dato que nos da cuenta de la dimensión y tendencia del cambio es comprobar que en 1991 el Gobierno regularizó la situación de 133.000 personas inmigrantes, y en el año 2000 se regularizó a 155.000 (sobre un total de 250.000 peticiones presentadas).

Madrid ha dejado de ser un lugar de paso para una inmigración internacional que tenía su mirada puesta en la próspera Europa, para convertirse en un potente foco de atracción. El nivel de progreso que ha alcanzado esta Comunidad, y el conjunto de España, ha dado un vuelco a su historia reciente, convirtiéndola en la principal receptora del país cuando hasta hace muy poco era emisora de población migrante. A continuación se recogen algunos de los datos más significativos que dan buena cuenta de la magnitud del cambio:

- ✦ A finales del año 2000 la población extranjera empadronada ascendía a 289.528, frente a 151.064 empadronados en 1999. Lo que representa un aumento de un 52,18%. En Madrid capital el crecimiento registrado alcanza el 47,69%, pasando de 87.839 ciudadanos de origen extranjero a 184.182 de un padrón a otro.
- ✦ Según los datos de empadronamiento a 31 de julio de 2000 la población extranjera en el conjunto de municipios en ningún caso superaba el 4,24%. En el área metropolitana representaba el 5%, alcanzándose el 5,58% en la capital.
- ✦ Madrid capital acoge al 63,6% del total de personas de origen inmigrante empadronados en la Comunidad de Madrid. Esto se debe, principalmente, al vertiginoso crecimiento de la colonia ecuatoriana, y en menor medida colombiana, que ha escogido como lugar de residencia la ciudad de Madrid.
- ✦ Atendiendo a la nacionalidad de procedencia, la comunidad ecuatoriana es la que cuenta con un mayor número de representantes (casi ha multiplicado su población por diez). En segundo lugar aparece la comunidad colombiana (que ha multiplicado su número de población por cuatro). El tercer puesto lo ocupa la comunidad marroquí. En cuarto lugar está el grupo de ciudadanos provenientes de países del Este de Europa, siendo el colectivo rumano el grupo nacional más importante, por encima del polaco. El resto de comunidades presentes en la CAM se han estabilizado o crecen más lentamente. Un rasgo característico de la composición por grupos de nacionalidad es el hecho de que la comunidad latinoamericana representa más del 50% del total de población extranjera en la CAM, llegado al 60% en Madrid capital.

- ✦ El porcentaje de mujeres y hombres es muy similar fuera de Madrid ciudad, mientras que en la capital el porcentaje de mujeres sigue siendo superior. En el conjunto de la CAM el 53% son mujeres y el 47% son hombres.
- ✦ Otro rasgo característico de los últimos flujos migratorios es la mayor presencia de familias, debido fundamentalmente a los procesos de reagrupación familiar en personas que han alcanzado un cierto grado de estabilidad y consolidación. Esto se traduce en un aumento importante de la población infantil y adolescente.
- ✦ Se ha producido un notable aumento de personas en situación de irregularidad debido, principalmente, a la ineficacia en el control de flujos de entrada y a las trabas que la nueva Ley de Extranjería. Las demoras en los trámites de acceso y la renovación del permiso de residencia y trabajo de las personas inmigrantes, está generando una gran bolsa de irregularidad (de nueva creación y sobrevenida). Lo que genera un amplio mercado de trabajadores y trabajadoras abocados a la explotación en la economía sumergida y a un mayor índice de precariedad y exclusión social. Este fenómeno repercute en la población menor escolarizada. La correlación entre fracaso escolar y alumnos de familias inmigrantes "sin papeles" se ha detectado de una forma clara y evidente en el trabajo de campo realizado en los centros.
- ✦ En el año 2001, aumentó en un 27% el número de ciudadanos extranjeros afiliados a la Seguridad Social, principalmente en el régimen general (de los que un 84% de los ciudadanos extranjeros afiliados eran ciudadanos no comunitarios). Habiéndose producido un estancamiento en el régimen de empleados del hogar, uno de los sectores de mayor incorporación de mano de obra extranjera. Expresado de otro modo, cada día se han afiliado a la Seguridad Social, en la Comunidad de Madrid, más de 82 personas extranjeras. En cuanto a las altas de autónomos no comunitarios se ha producido un incremento del 30,3%, en este mismo año de referencia.
- ✦ La Comunidad de Madrid concentra el 18,9%¹ del total nacional de permisos de residencia, y el 41,1% de los permisos de trabajo concedidos a través del contingente de 1999 y el 23,6% de los solicitados en el proceso de regularización de 2000.
- ✦ Los rasgos generales del empleo de los trabajadores inmigrantes son: una elevada tasa de actividad, junto con una gran precariedad y unas malas condiciones de trabajo.
- ✦ En lo que respecta a su localización, la población inmigrante económica de la CAM está implantada, principalmente, en la ciudad de Madrid y en la Corona Metropolitana (en las zonas industriales emplazadas en el Este y Sur). La segregación residencial y la precariedad en la vivienda (sobreocupación, viviendas en mal estado o infraviviendas) son dos características que se ven alimentadas por la situación de ilegalidad en la que se encuentran.
- ✦ Atendiendo a la distribución por género, lugar de residencia y sector de actividad cabe destacar los siguientes datos: la población femenina ocupa el sector servicios -sobre todo servicio doméstico- y se concentra en la ciudad de Madrid, fundamentalmente en los distritos de la "almendra" o zona centro. La

¹ 31 de diciembre de 1999

población masculina, está ocupada en el sector de la construcción y la industria, y localizada en la Corona Metropolitana Este y Sur (35,6% rumanos, 55% polacos, 48,1% africanos). La principal concentración de población marroquí se localiza en los pueblos de la Sierra de Guadarrama. Dedicados a la construcción y la jardinería. En el sector servicios se concentran las comunidades latinoamericanas y asiáticas, siendo su lugar de residencia Madrid capital (88,7% ecuatorianos, 82% filipinos, 73,6% chinos, 72,1% peruanos y 68,6% colombianos).

Otros rasgos de la inmigración residente en la ciudad de Madrid son los siguientes:

- ✦ Predomina la población de origen latinoamericano y asiático.
- ✦ En los barrios más envejecidos de la ciudad se concentra el mayor número de personas inmigrantes (en Centro, Tetuán y Arganzuela se supera el 12%). En estos barrios el porcentaje de menores inmigrantes alcanza el 19%.
- ✦ Aumenta la sobreocupación de viviendas en muchos barrios de la capital, sobre todo en Pueblo Nuevo, Ventas y Quintana.
- ✦ La segregación residencial es un hecho que se produce y que dificulta la integración social. Pueblo Nuevo y Embajadores se han convertido en barrios con un alto crecimiento de población inmigrante y una abundante oferta de vivienda en alquiler.

3. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES

En el apartado anterior se constataba que el aumento de la población extranjera en edad escolar ha llegado a triplicar el número de menores de dieciséis años. Según los datos que aporta ASTI² para 1999 el peso del grupo de menores dentro de la población extranjera supone un 18,3% en la ciudad de Madrid y un 15,3% en el conjunto de la Comunidad. Las dos causas fundamentales que justifican este hecho son: los procedimientos de reagrupación familiar y el nacimiento de niños y niñas de padres inmigrantes.

Las nacionalidades con una mayor proporción de menores entre sus miembros, en orden decreciente son: marroquí (25,3%), ecuatoriana (24%), china (23%), polaca (21,1%), dominicana (20,3%), colombiana (20,3%), filipina (17,3%) y peruana (14,6%). Según recoge este estudio, en las familias originarias de países subdesarrollados y en vías de desarrollo el peso de su población menor alcanza el 16%, mientras que para las familias de países desarrollados el porcentaje de población menor de dieciséis años supone el 11%.

Para conocer los datos sobre escolarización en la enseñanza obligatoria se ha consultado el informe anual sobre la situación del sistema educativo, para el curso 1999-2000, que elabora el Consejo Escolar del Estado. Estas cifras muestran que la Comunidad de Madrid tiene escolarizado el 28,3% del total del alumnado extranjero³ respecto al total nacional, seguido de Cataluña y Andalucía con el 18,5% y el 13,9% respectivamente.

En la siguiente tabla se recogen los valores absolutos y porcentuales de las seis CCAA con mayor número de alumnado de origen extranjero.

Tabla 1.1. CCAA con mayor cantidad de alumnado inmigrante . Curso 1999-2000		
	Alumnado extranjero	% total extranjero
Total	107.386	100
Comunidad de Madrid	30.365	28,3
Cataluña	19.821	18,5
Andalucía	14.973	13,9
Comunidad Valenciana	10.087	9,4
Islas Canarias	8.749	8,1
Islas Baleares	4.74	4,4

Elaboración propia a partir de: Consejo Escolar del Estado 2000.

De la tabla de datos 1.2. podemos extraer dos conclusiones. Por un lado, el cambio en la composición de la inmigración, debido al importante crecimiento que en los últimos dos años han experimentado las comunidades ecuatorianas y colombianas; y por otro lado, el hecho de que la inmigración procedente de estos países es

² Delegación Diocesana – ASTI, 1999.

³ En estas cifras se incluye tanto el alumnado extranjero de origen comunitario como no comunitario.

característicamente familiar. A pesar de que los datos que ofrece el informe de Consejo Escolar del Estado no están desagregados, sino agrupados por grupos de países, se observa como la población africana escolarizada (fundamentalmente marroquí) ha sido superada por la americana del Sur, con un 25,5% frente a un 28,7% respectivamente. El tercer puesto lo comparten los países Europeos no miembros de la UE y los países asiáticos, con aproximadamente un 10%.

Tabla 1.2. ALUMNADO EXTRANJERO POR GRUPO DE PAÍSES Y TIPO DE CENTRO. CURSO 1999-2000				
Comunidad de Madrid				
	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados	% / total
TOTAL	30.365	21.744	8.621	100,00
Total Europa	7.191	3.923	3.265	23,68
UE	4.041	13.431	2.610	13,31
África	7.762	6.376	995	25,56
América del Norte	746	312	434	2,46
América Central	2.748	2.150	598	9,05
América del Sur	8.728	6.496	2.232	28,74
Asia	3.154	2.068	1.086	10,39
Oceanía	27	16	11	0,09
No consta país	9	9	0	0,03

Elaboración propia a partir de: Consejo Escolar del Estado 2000.

Respecto a la distribución del alumnado extranjero según el tipo de centro los datos vienen a justificar el malestar existente en la enseñanza pública respecto al desequilibrio en la escolarización de alumnado de origen inmigrante entre centros públicos y concertados. Los centros privados acogen al 28,4% del alumnado extranjero, mientras que los centros públicos acogen al 71,6%, tal y como se recoge en la tabla número 1.3.

Tabla 1.3. ALUMNADO EXTRANJERO POR ENSEÑANZA Y TIPO DE CENTRO – CURSO 1999-2000					
Comunidad de Madrid					
	Todos los centros	Centros públicos	% total	Centros privados	% total
TOTAL	30.365	21.744	71,61	8.621	28,39
Educación Infantil	5.792	4.139	13,63	1.653	5,44
Educación Primaria	12.594	8.666	28,54	3.928	12,94
Educación Secundaria Obligatoria	7.838	5.614	18,49	2.224	7,32
Bachillerato	1.528	977	3,22	551	1,81
Formación Profesional I	789	559	1,84	230	0,76
Educación Especial	111	78	0,26	33	0,11
EE Régimen Especial	1.712	1.711	5,63	2	0,01
No consta enseñanza	0	0	0,00	0	0,00

Elaboración propia a partir de: Consejo Escolar del Estado 2000

Analizando la tabla 1.3. se observa cómo la Educación Infantil y Primaria concentran al 60,5% de la población extranjera escolarizada (19% en Infantil y 41,5% en Primaria). En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria el porcentaje de alumnado extranjero llega a un 25,8% y la tendencia lógica es que esta cifra aumente progresivamente a medida que se produce el paso de Primaria a Secundaria.

En la siguiente tabla se muestran los datos de alumnado inmigrante escolarizado desagregados territorialmente, que vienen a reforzar los comentarios realizados sobre este punto respecto a la concentración de alumnado inmigrante en los centros de Madrid capital

Tabla 1.4.					
Direcciones de Área Territoriales	Alumnado inmigrante. Curso 1999-2000				
	CEIP	%	IES	%	TOTAL
Madrid Capital	8.446	54,11	2.080	48,98	15.493
Madrid-Este	1.482	9,50	293	6,90	1.801
Madrid -Norte	953	6,11	241	5,67	1.200
Madrid-Oeste	1.961	12,56	459	10,81	2.499
Madrid-Sur	2.766	17,72	1.174	27,64	4.056
Totales	15.608	100	4.247	100	25.049

CEIP: Colegios públicos de Educación Infantil y Primaria
IES: Institutos de Educación Secundaria

Elaboración propia a partir de: Dirección General de Promoción Educativa

El peso del alumnado inmigrante respecto al conjunto de la población autóctona escolarizada en las etapas de Infantil y Primaria representa un 9,5% respecto del total, mientras que para la enseñanza Secundaria Obligatoria el porcentaje desciende hasta el 6,9%. En las siguientes tablas puede observarse cómo son los municipios de la zona Norte de la Comunidad los que tienen un mayor volumen de población inmigrante asentada y con mayor antigüedad en la zona, y por lo tanto con una mayor cantidad de menores en edad escolar. Los porcentajes relativos a Madrid capital han variado significativamente debido, como ya se ha mencionado, a la llegada de nuevos flujos migratorios familiares, que fundamentalmente corresponden a las comunidades latinoamericanas.

Localidad	%
Majadahonda	15,90
Pozuelo de Alarcón	15,30
Madrid	14,29
Galapagar	13,60
San Lorenzo del Escorial	11,46
Colmenar Viejo	10,73
Humanes de Madrid	10,55
Collado Villalba	10,42
Total	9,46

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe Comillas 2001

Localidad	%
Galapagar	38,13
Pozuelo de Alarcón	19,29
Collado Villalba	13,78
San Lorenzo del Escorial	11,46
Humanes de Madrid	10,55
Madrid	10,11
Majadahonda	9,60
Colmenar Viejo	7,38
Total	9,46

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe Comillas 2001

4.- POLITICA EDUCATIVA VIGENTE EN LA CAM

En nuestro país la legislación educativa proyecta un modelo de escuela comprensiva y compensatoria. Clases mixtas, adaptaciones curriculares, generalización de la enseñanza preescolar, programas de educación compensatoria, garantía social... En definitiva una serie de instrumentos destinados a evitar que la escuela se convierta en un agente de exclusión para el alumnado que presenta dificultades en su proceso de aprendizaje o algún tipo de déficit que es necesario subsanar.

El espíritu de la LOGSE aboga por adaptar la educación al individuo y no el individuo a la educación. Con la aplicación de la LOGSE y teniendo en cuenta las oportunas correcciones que el paso del tiempo ha demostrado necesaria, es posible llevar a cabo una educación intercultural. Sin embargo, el predominio de principios ideológicos asimilacionistas está impidiendo que progrese un auténtico modelo educativo intercultural.

Esta perspectiva asimilacionista está siendo aplicada a un alumnado culturalmente y lingüísticamente diverso con el fin de homogeneizar a cada escolar a nuestro sistema educativo, como si las diferencias que presentan fueran handicaps a compensar. Así, la política educativa, y buena parte de las medidas que de ella se derivan, está impregnada de este modelo. Para apoyar esta afirmación basta citar dos claros ejemplos:

- ✦ La Ley 6/1995 de 28 de marzo, sobre "Garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid" promueve la integración de los niños que sienten desprecio por las normas sociales y los valores culturales generalmente aceptados en el seno de la sociedad, como un factor de riesgo social que tiene que ver con las circunstancias sociales, familiares y personales.
- ✦ Otra ley que se aplica al alumnado inmigrante es el R.D. 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En el artículo 6.2. establece las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos de integración en los valores de la cultura prevaleciente. Es claro y evidente que muchos de los hijos e hijas de inmigrantes comunitarios realizan esas adaptaciones a la cultura española en centros bilingües.

4.1. Iniciativas de la Consejería de Educación y Cultura de la CAM.

La LOGSE data del año 1990, década en la que se inicia un proceso de creciente llegada y asentamiento de personas procedentes de países no comunitarios, principalmente inmigrantes económicos. El traspaso de competencias del MEC a la Comunidad de Madrid se produjo en el año 1999, momento en el que la llegada e incorporación a las aulas madrileñas de los hijos e hijas de inmigrantes era ya una realidad de considerable viveza. Así, en un contexto más asimilacionista que intercultural, se ha producido el cambio del marco institucional desde el que han partido una serie de iniciativas que, brevemente, pasamos a describir.

4.1.1 Plan Regional de Compensación Educativa

Este Plan sale a la luz en enero de 1999. Contó con el respaldo de los principales agentes sociales del mundo educativo y fue ideado con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo. Su ámbito temporal va de los años 2001 a 2003.

Sus cuatro ejes básicos son:

- ✦ Desarrollar las medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- ✦ Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención de este alumnado.
- ✦ Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- ✦ Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas administraciones implicadas.

A la hora de su aplicación se establecían dos tipos de prioridades. En primer lugar: medidas dirigidas a la integración y promoción educativa de menores inmigrantes (escolarización, compensación educativa y educación intercultural). Y en segundo lugar: medidas dirigidas a la población inmigrante adulta (acceso a centros, aprendizaje del castellano y la mejora de la formación básica y técnico-profesional).

4.1.2 Programa de Educación Compensatoria

Es un programa que destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.

Entre sus objetivos está:

- ✦ Promover la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños, jóvenes y adultos, prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
- ✦ Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
- ✦ Potenciar los elementos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos aspectos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.
- ✦ Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales, para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la

incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social.

✦ Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

Este programa está destinado a niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos o de minorías étnicas o culturales que presentan:

- ✦ Desfase escolar significativo
- ✦ Dificultades de inserción educativa
- ✦ Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo
- ✦ Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular
- ✦ Necesidades de apoyo, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, derivadas del desconocimiento del español

4.1.3. Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)

Este Servicio se crea en la Comunidad de Madrid, con carácter experimental, para dar respuesta a aquellos centros que escolarizan alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa derivadas del desconocimiento de la lengua vehicular, del proceso de enseñanza y que no cuentan con profesorado de apoyo, debido a que la incorporación de alumnado inmigrante se produce a lo largo del curso de manera no previsible. Los objetivos del SAI son:

- ✦ Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante escolarizado en centros que no tienen profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria.
- ✦ Colaborar con el profesorado de los centros en el desarrollo de acciones de apoyo para la enseñanza de la lengua de acogida, así como en la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo, aportando materiales y sugerencias metodológicas.
- ✦ Colaborar con el profesorado de los centros en el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva del alumnado inmigrante en los centros escolares.

4.2. Análisis del discurso de la Administración educativa

En el apartado anterior se han plasmado las líneas maestras de la política educativa de la Comunidad de Madrid. De la lectura de los distintos documentos oficiales consultados hemos querido realizar un breve análisis del discurso de la Administración madrileña ante el binomio inmigración/escuela.

En primer lugar destaca el tratamiento del fenómeno de la inmigración se está realizando de una forma un tanto contradictoria:

Por un lado es catalogado como uno de los “nuevos problemas” a los que se enfrenta la sociedad madrileña asociando inmigración a pobreza. De este modo, el concepto inmigrante se hace unívoco y se asimila a una persona que tiene carencias sociales, económicas o laborales y que necesita de ayuda social. Desde este discurso, todos los inmigrantes parecen ser inmigrantes económicos, mano de obra barata necesaria y un alivio para la demografía de la Comunidad.

Por otro lado, el Plan Regional para la Integración proclama que la inmigración además de ser un fenómeno inevitable puede ser un factor de enriquecimiento y progreso de la humanidad, sin embargo las medidas que se emprenden tienen un claro sesgo asimilacionista, como seguidamente intentaremos demostrar.

Para la Administración Educativa la escolarización de los menores inmigrantes es una prioridad. En esta cuestión no hierra, ya que es una obligación del Estado y de las CC.AA. garantizar la escolarización de todos y todas las menores.

Otro rasgo característico de la Comunidad de Madrid es que: de una parte, para muchos centros educativos, la llegada de alumnado extranjero ha supuesto poco menos que un seguro contra el cierre. Sin embargo, de otra parte, el tratamiento desde el que la Administración educativa aborda la diversidad cultural parte del principio de que los inmigrantes en el aula son un problema. Esta dualidad: positivo para la escuela, problemático para el aula, deja entrever que la Administración predica el discurso de lo políticamente correcto: “la inmigración enriquece a la escuela” y realiza un tratamiento asimilacionista de la diferencia.

Desde este marco ideológico de la Administración Educativa la escuela es vista como la institución con mayor capacidad de socializar a los recién llegados, porque en ella aprenden los valores, tradiciones y cultura de la sociedad receptora. En otras palabras, la escuela es un elemento de reproducción de un determinado orden social, perdiendo de este modo su valor como agente de transformación de la sociedad y puente hacia la interculturalidad.

Este discurso de la problematización se traduce en una serie de medidas paternalistas tendentes a resolver los problemas lingüísticos, evitar el conflicto cultural mediante la asimilación de las diferencias y la creación de una serie de programas y servicios específicos para este colectivo.

Con medidas de compensación educativa es imposible que las escuelas madrileñas sean interculturales. Por varias razones:

- a. Un niño extranjero no es, por definición, un niño con necesidades educativas especiales, ni está necesariamente en una situación de riesgo social. Ligar extranjero a pobre y extranjero pobre a inadaptado social es cruel, injusto y, además, falso. La realidad, constada en la realización del trabajo de campo, se empeña en desmentir que todos los niños y niñas extranjeros escolarizados, por definición, sean alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- b. Los alumnos extranjeros escolarizados no constituyen un colectivo sociológicamente homogéneo, sino que requieren el tratamiento personalizado establecido en la LOGSE.
- c. Porque no todos los niños y niñas inmigrantes tienen necesidades educativas especiales, ni todas sus dificultades para la integración se centran en la lengua o el nivel educativo, es necesario contemplar a la persona de forma integral.

A diferencia de los países europeos que cuentan con tradición en integración de la diversidad cultural en las escuelas, la Consejería de Educación todavía no tiene un modelo de Educación Intercultural. Eso explica que en muchos centros la Educación Intercultural se convierte en folclore. Estas actividades puntuales no construyen un proceso, ni son integradoras, sino que subrayan las diferencias entre lo autóctono y lo extranjero, impidiendo tanto la integración de los escolares inmigrantes, como la construcción de la nueva ciudadanía surgida en el encuentro intercultural.

Para que la educación intercultural forme parte del Proyecto Curricular del centro es necesario que la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid realice una apuesta seria por la interculturalidad. Sin directrices políticas que hagan aflorar los recursos humanos, técnico-organizativos y metodológicos necesarios no se podrá ir más allá del voluntarismo y compromiso personal de los profesionales de la educación. A través de la observación de los puntos de muestreo se ha comprobado que los pocos centros que han diseñado, y están desarrollando, un Proyecto Educativo intercultural con integración e igualdad de oportunidades para los niños y niñas extranjeros, se encuentran solos y descoordinados entre sí.

No se está produciendo una verdadera integración, ni hay una igualdad de oportunidades efectiva desde el momento en el que, como se ha comprobado en las estadísticas y a través del trabajo de campo, está existiendo una discriminación continua hacia las familias de origen inmigrante. De otra forma no se comprende la práctica ausencia de niños y niñas inmigrantes en algunos centros concertados, mientras que en los centros públicos de la misma zona, se alcanza, a veces, la suma de hasta veinte nacionalidades diferentes.

Los centros concertados, aparentemente, respetan el derecho de los padres y madres a la libre elección de centro. Algunos de ellos lo hacen adoptando medidas sutiles como: la discriminación ante la misma puntuación, el pago de actividades extraescolares y complementarias y la obligatoriedad del uniforme. Así como otro tipo de actitudes: desinformación, indiferencia por la situación del escolar, etc.

Con todo ello, aumenta la desconfianza de las familias autóctonas con respecto a la enseñanza pública, cuando ésta integra alumnos y alumnas de origen inmigrante, porque consideran que con ello se devalúa la calidad y aumenta la violencia y el fracaso escolar. Si a este hecho le sumamos el aumento de concertos con la escuela privada nos encontramos que los padres prefieren matricular a sus hijos en aquellos centros donde no hay niños de origen inmigrante. En un mismo barrio, y a pocos metros de distancia, encontraremos colegios "de autóctonos" y colegios "de inmigrantes" ambos sostenidos con fondos públicos.

Si el Plan Regional para la Inmigración se construye con la intención de mejorar la calidad del sistema educativo madrileño, la realidad muestra que la Administración Educativa no está facilitando a los centros públicos los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para garantizar esa educación de Calidad para todos y todas. Tampoco existen unos servicios complementarios, educativos y sociales que atiendan tanto las necesidades de los alumnos y alumnas como las de los padres y madres que trabajan. La consecuencia es que aquellas familias que pueden permitírselo eligen la escuela concertada o privada donde abonarán el coste de estos servicios. Esta política favorece la privatización de la enseñanza, acentúa las diferencias sociales y devalúa la enseñanza pública convirtiéndola en centros asistenciales.

Por otro lado, la Administración no tiene una adecuada oferta de formación en educación intercultural para el conjunto del profesorado. Este déficit ocasiona que los equipos docentes deleguen todo el trabajo intercultural en sus compañeros y compañeras de Compensatoria o de Orientación. No existiendo un componente de trabajo grupal para abordar la realidad del centro.

No se están incorporando suficientes figuras profesionales que garanticen la relación con las familias, el apoyo a los equipos educativos y aseguren el tratamiento de la diversidad cultural. Es necesario incorporar a los equipos docentes mediadores culturales, trabajadores y educadores sociales, equipos de orientación, etc. que trabajen de forma coordinada con las áreas de servicios sociales de los Ayuntamientos.

En conclusión: la Administración educativa maneja un discurso ambiguo. Parte de un planteamiento asimilacionista e incorpora el concepto "interculturalidad" sin realizar una política que pueda realmente utilizar ese calificativo. Los intentos que realiza son parciales, están ideados para intentar paliar la situación de saturación y desconcierto en la que vive el profesorado. Desde una perspectiva de análisis sociocrítico estas medidas recibirían una valoración global de bien intencionadas pero de efectos discriminatorios.

5.- LAS PRACTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES: ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Describir, comprender y explicar son los tres principios que han guiado el proceso de diseño metodológico, la elaboración de los instrumentos de recogida de datos y finalmente el análisis de los resultados. La falta de modelos teóricos explicativos de cómo ha de ser la cultura organizativa de un centro para que pueda considerarse como un centro realmente intercultural, ha hecho necesario construir una serie de indicadores capaces de observar el proceso de adaptación de los centros educativos a la nueva realidad que la diversidad étnica y cultural representa.

Mediante un cuestionario autoadministrado dirigido a los profesionales de la enseñanza se ha pretendido analizar el estado del proceso de adaptación al que acabamos de aludir, al tiempo que recoger un conjunto de variables que nos han permitido describir adecuadamente la muestra utilizada (sexo, edad, puesto, años de experiencia en contextos interculturales, formación, tipo de centro, nivel socioeconómico y educativo de las familias del alumnado, número de alumnos y nacionalidades presentes en el centro).

Tanto para la elaboración del cuestionario autoadministrado como para la posterior interpretación de los resultados se ha recurrido al análisis documental y a la realización de entrevistas personales semiestructuradas en centros educativos, así como a consultas a informantes clave. Al final del proceso se ha obtenido la información necesaria para poder establecer diferentes perfiles de centro que dan cuenta del grado de transformación de la cultura escolar hacia una cultura organizativa de centro intercultural.

5.1. Diseño de la investigación

Para la recogida de datos se ha realizado un proceso de selección de centros en función de criterios no estadísticos, ya que el objetivo no era obtener una representatividad estadística sino una representatividad tipológica de centros. Es por ello por lo que el método utilizado para la selección de centros ha sido el muestreo intencionado. Los criterios que se han seguido para incluir o excluir a un centro como punto de muestreo han sido una presencia significativa de alumnado de familia de origen inmigrante, así como el deseo del equipo directivo del centro de participar en el estudio y en posteriores actividades de difusión y sensibilización.

Es importante destacar la favorable acogida que ha recibido este proyecto en la mayor parte de los centros que han sido visitados. Aunque no es menos cierto que no en todos los casos el deseo de participar se ha visto refrendado con la cumplimentación de los cuestionarios por parte del personal del centro. Son varias las posibles razones que explican las dificultades encontradas para alcanzar un número representativo de cuestionarios válidos en cada centro muestreado. Asimismo, hay que comprender que se trata de una población sobrecargada y sobrecargada de trabajo lo que dificulta el que puedan atender a otras demandas y por último el escepticismo ante la utilidad práctica de este tipo de iniciativas.

En el cuadro siguiente se especifican las principales características relativas al diseño de la investigación.

Cuadro 5.1.

Puntos de muestreo	Centros públicos de enseñanza	
Muestra	Profesionales de la enseñanza (docentes y no docentes)	
Niveles educativos	Infantil Primaria Secundaria	
Localización	Madrid Capital	3
	Móstoles	2
	Torrejón de Ardoz	2
	Fuenlabrada	7
	Parla	1
Tamaño muestral	15 centros	
Número de cuestionarios válidos	106	

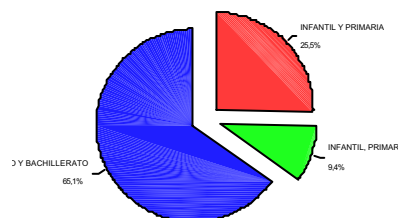
5.2. Datos de clasificación.

Las variables de clasificación son aquellas variables que describen la muestra utilizada en sus aspectos más relevantes para este estudio. En las siguientes páginas se comentan cada una de las variables de clasificación utilizadas.

En primer lugar, el perfil predominante corresponde a centros de enseñanza Secundaria y Bachillerato. Como ya se ha mencionado el muestreo intencional hace posible seleccionar los centros que se convertirán en puntos de observación de la Red de Menores Extranjeros Escolarizados. Dado que la escolarización de alumnado inmigrante en edades tempranas ofrece un mayor número de ventajas, resultaba más adecuado para los objetivos del estudio aumentar la proporción de centros de Secundaria y Bachillerato, que a pesar de contar con una menor proporción de alumnado inmigrante, su incorporación al sistema educativo representa un reto aún mayor para el centro. La relación aproximada de alumnado extranjero cursando Secundaria y Bachillerato frente a Infantil y Primaria es de 1 a 3.

TABLA 2. NIVELES QUE SE IMPARTEN

	Frecuencia	Porcentaje válido
INFANTIL Y PRIMARIA	27	25,5
INFANTIL, PRIMARIA Y ESO	10	9,4
ESO Y BACHILLERATO	69	65,1
Total	106	100,0



En cuanto a las características propias de las personas que cumplimentaron el cuestionario, la distribución obtenida según el puesto que se desempeña en el centro demuestra que el cuestionario ha recogido de forma proporcional la realidad los diferentes puestos existentes en los centros. Este dato nos hace ver el esfuerzo de difusión del cuestionario, que las personas contactadas en cada centro a las que se les presentó el estudio, han realizado entre sus compañeros.

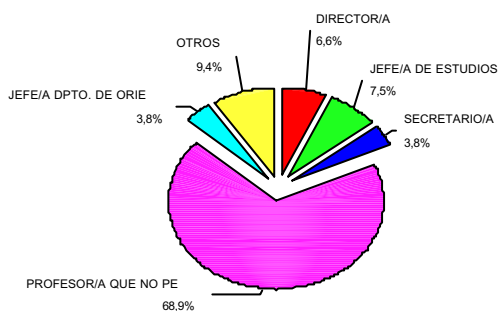


Tabla 3. PUESTO QUE DESEMPEÑA

	Frecuencia	Porcentaje válido
DIRECTOR/A	7	6,6
JEFE/A DE ESTUDIOS	8	7,5
SECRETARIO/A	4	3,8
PROFESOR/A QUE NO PERTENECE AL EQUIPO DIRECTIVO	73	68,9
JEFE/A DPTO. DE ORIENTACIÓN	4	3,8
OTROS	10	9,4
Total	106	100,0

Una de las características más relevantes de la muestra es la experiencia profesional de los encuestados y la experiencia profesional en contextos culturalmente diversos. Como era de esperar la experiencia docente en centros con alumnado de diferentes nacionalidades es menor a la experiencia como profesionales de la enseñanza. La presencia de alumnado inmigrante a las aulas madrileñas es un fenómeno que se produce a mediados de la década de los noventa, por lo que es lógico que haya un 32,1% de encuestados que tienen una experiencia menor de 3 años. Por otro lado, un 46,9% cuenta con una experiencia superior a los 10 años, si bien es cierto que tanto la composición como la cantidad de alumnado inmigrante e incluso las causas por las que sus familias inmigraron han variado sustancialmente en los últimos 10 años, por lo que el papel de formación continua resulta capital a la hora de facilitar a la comunidad educativa las competencias necesarias para su desarrollo profesional y personal.

Por otro lado, es importante mencionar que muchos de los centros de educación Infantil y Primaria muestreados tienen una relativamente larga tradición en la escolarización de alumnado de etnia gitana. Esa experiencia, tal

y como las entrevistas han constatado, ha resultado ser muy valiosa a la hora de acoger un mayor grado de heterogeneidad desde el punto de vista de la organización del centro, la unidad de criterios del claustro y la participación de las familias.

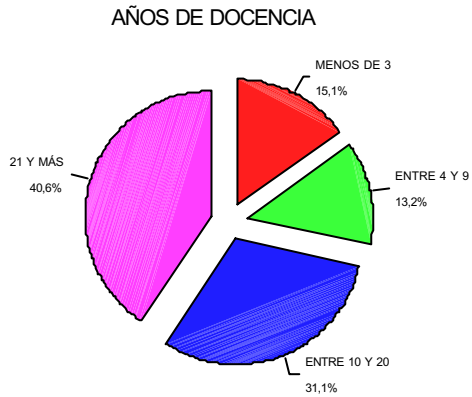


Tabla 4. AÑOS DE DOCENCIA

	Frecuencia	Porcentaje válido
MENOS DE 3	16	15,1
ENTRE 4 Y 9	14	13,2
ENTRE 10 Y 20	33	31,1
21 Y MÁS	43	40,6
Total	106	100,0

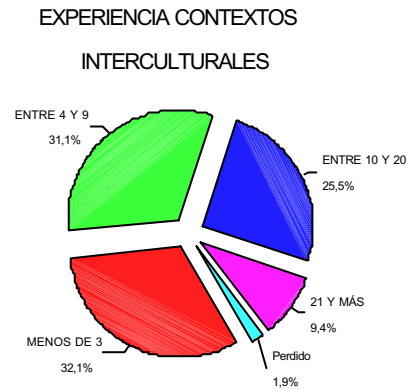
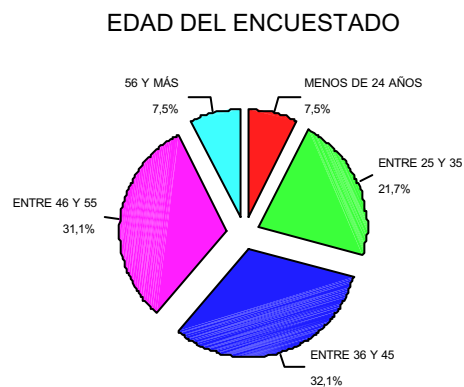


Tabla 5. EXPERIENCIA CONTEXTOS INTERCULTURALES

	Frecuencia	Porcentaje válido
MENOS DE 3	34	32,7
ENTRE 4 Y 9	33	31,7
ENTRE 10 Y 20	27	26,0
21 Y MÁS	10	9,6
Total	104	100,0

Por grupos de edad la muestra queda agrupada, de forma aproximada, en tres grupos. Un tercio con menos de 35 años, un tercio entre 36 y 45 años y un tercio mayores de 46 años.

En los intervalos superior e inferior hay un 7,5% de encuestados menores de 24 años e idéntico porcentaje de mayores de 56 años.



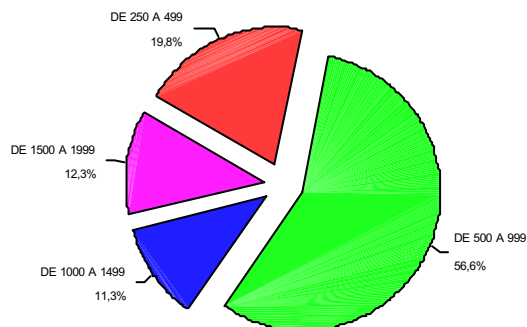
Restan dos datos más sobre el perfil de las personas encuestadas: género y nivel de estudios terminados. El 56,6% son mujeres y el 43,3% son hombres. El 38,7% ha realizado estudios universitario medios, el 56,6% estudios universitario superiores y un 4,7% ha obtenido el doctorado.

Las familias de los alumnos escolarizados, independientemente de su nacionalidad, tienen un nivel socioeconómico medio bajo (64,2%), y un nivel educativo también medio bajo (67%), según la opinión de los encuestados.

En la muestra obtenida predominan los centros de tamaño medio. Los valores de cada intervalo se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 6. NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS POR CENTRO

	Frecuencia	Porcentaje válido
DE 250 A 499	21	19,8
DE 500 A 999	60	56,6
DE 1000 A 1499	12	11,3
DE 1500 A 1999	13	12,3
Total	106	100,0



Este primer apartado del cuestionario se cierra con los datos referidos a las nacionalidades presentes en las aulas. Destaca que el 54,9% del alumnado sea de origen latinoamericano y caribeño (el 48% de los inmigrantes empadronados en la Comunidad de Madrid proceden de Latinoamérica), el 20,6% procede de Ecuador, el 18,2% de Colombia, el 11,6% de la República Dominicana y el 4,5% de Perú. Un 23,5% del alumnado inmigrante pertenece al continente africano, de ellos el 15,6% son marroquíes. La presencia de alumnos de Países del Este alcanza el 13,9%.

La diversidad en la composición del alumnado es una característica que queda puesta de manifiesto en todos los centros muestreados, y viene a reflejar el mosaico de nacionalidades presentes en cada localidad o distrito. Así sucede que cuando una determinada zona concentra a una nacionalidad, lógicamente, en las aulas de la zona se refleja el predominio de esa nacionalidad. Un ejemplo de ello es la presencia mayoritaria de población marroquí en el distrito de Lavapiés. En la tabla 7 se presentan los resultados detallados por nacionalidad o grupo de nacionalidades agrupado con el fin de alcanzar una mayor representatividad estadística.

Tabla 7. NACIONALIDADES PRESENTES EN EL AULA^a

	Frecuencia	Porcentaje válido
MARROQUÍ	66	15,6
COLOMBIANA	77	18,2
PAISES DEL ESTE	59	13,9
CHINA	20	4,7
ECUATORIANA	87	20,6
SUBSAHARINA	14	3,3
RUSA	5	1,2
ANGOLEÑA	5	1,2
PERUANA	19	4,5
DOMINICANA	49	11,6
GUINEANA	22	5,2

a. La nacionalidad española está presente en el 100% de los centros.

En los últimos tres cursos la composición del alumnado ha variado significativamente debido, como ya hemos mencionado en la primera parte del informe, al importantísimo aumento de la inmigración de ciudadanos y ciudadanas procedentes de Ecuador y Colombia. Ambas nacionalidades han adoptado un patrón de inmigración familiar. Esto explica que aun a pesar de ser comunidades que cuentan con menos tiempo de estancia en la Comunidad de Madrid, hayan desbancado hasta el tercer puesto a la población marroquí escolarizada, una nacionalidad cuya presencia tienen una mayor antigüedad en la región.

Las cifras relativas a la composición por nacionalidad seguirán experimentando cambios en función de las pautas de natalidad, procesos de reagrupamiento familiar, origen y configuración de los flujos migratorios, entre otras.

5.3. Planteamientos organizativos del centro

El fenómeno de la diversidad demanda un cambio en el modelo de escuela tradicional. Sin embargo, el sistema educativo y la escuela como institución poseen una inercia que hace que su adaptación a los cambios sociales se produzca con lentitud, máxime cuando no hay un modelo de educación intercultural, ni una apuesta política y social claramente interculturalista.

En cuanto al concepto de “modelo de educación intercultural”, para la realización del análisis de la realidad de los centros (tanto de la Comunidad de Madrid, como de las provincias de Barcelona y Almería), se fundamenta en el siguiente postulado: resulta más adecuado realizar cualquier análisis sobre los principios y no tanto sobre los modelos. Es decir, los modelos cambian de un centro a otro en función de un buen número de variables (cuantitativa y cualitativamente complejas), sin embargo los principios puede ser acotados y definidos de forma que permiten ser analizados. Así, los principios son los materiales con los que cada centro ha edificado un determinado modelo de

interculturalidad, adaptado a los recursos, necesidades y demandas de su entorno concreto.

A lo largo de las páginas de este apartado se analizarán las preguntas 17 a 23 del cuestionario. Poco a poco, variable a variable, se irán desgranando algunos de los componentes principales de la educación intercultural, con lo que al llegar a las conclusiones podremos “tocar” los principios de la interculturalidad y veremos cómo en el proceso de adaptación a la diversidad los centros educativos han ido edificando diferentes modelos en función de las adaptaciones organizativas realizadas. También se recogen en este punto del informe, como es lógico, los principales obstáculos a los que se enfrenta la comunidad educativa a la hora de asumir el reto de la interculturalidad.

5.3.1. Análisis descriptivo de los resultados

Una vez revisados los datos periféricos, de contexto, llega el momento de analizar las distintas variables de los ítem recogidos en las preguntas 17, 18 y 20 del cuestionario, que nos ayudarán a conocer las claves del modelo educativo que están desarrollando los centros muestreados.

A través del análisis de las transformaciones que han experimentado algunos de los elementos clave de la estructura organizativa de un centro, se puede medir el grado de ajuste respecto a los principios de la educación intercultural, y determinar los diferentes perfiles de centros en función de la presencia o ausencia de cambios y ajustes. A continuación se resumen los elementos de la estructura organizativa de centro y el porcentaje de respuestas positivas, es decir: el tanto por ciento de los centros que han realizado una adaptación como respuesta a la diversidad cultural.

Tabla 5. 8. ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	%
Modificación en los criterios de agrupamiento del alumnado	54,9
Reestructuración del horario de clase	45,1
Apertura del centro a la sociedad	39,1
Cambios en el espacio y en la arquitectura	36,8
Presencia de nuevas optativas	25
Cambios en el sistema de selección y asignación del profesorado	20,7
Aumento del número de líneas de los diferentes cursos	15,6

Los datos muestran que se han producido muy pocas adaptaciones en la cultura organizativa de los centros alrededor de estas variables propuestas, si bien en las entrevistas realizadas en los centros, el discurso favorable respecto a la escolarización de alumnado inmigrante como factor esencial y enriquecedor para la Escuela, aparece presente en la inmensa mayoría de los casos. Con todo ello, resulta evidente que la cultura de los centros se adapta mucho más lentamente que el cambio social y el cambio de las mentalidades. Como anteriormente se mencionó, las inercias y resistencias en la institución educativa son muy fuertes, no en vano la escuela constituye uno de los principales agentes de reproducción del orden social vigente.

La política educativa intercultural en la Comunidad de Madrid se cimenta sobre la base de los programas de Compensatoria que no aspiran al diálogo intercultural sino que se centran en dos cuestiones: competencias lingüísticas (castellanización) y evitar o reducir el conflicto. Este planteamiento refuerza los prejuicios y estereotipos y no facilita la reconstrucción de la cultura de los centros ni el desarrollo de una pedagogía intercultural.

Así, elementos como la **modificación en los criterios de agrupamiento del alumnado**, la **reestructuración del horario de clase**, los **cambios en el espacio y en la arquitectura** y la **apertura del centro a la sociedad**, no han experimentado una considerable modificación debido a que los programas de compensatoria no dan lugar a verdaderos programas de educación intercultural, sino más bien a ajustes de corte asimilacionista.

Los resultados referidos, como era de esperar, varían considerablemente en función del nivel educativo que se imparte en el centro. Así, los centros que han **modificado los criterios de agrupamiento del alumnado** son mayoritariamente de ESO y Bachillerato (78%) debido, principalmente, a que estos alumnos y alumnas presentan, en mayor proporción, dificultades asociadas a la incorporación tardía y/o a las dificultades en el empleo del castellano. Factores que, a través de los programas de compensatoria, derivan en un cierto grado de segregación del alumnado. Todo ello refuerza la concepción de la escolarización de alumnado inmigrante como una cuestión problemática que altera la organización y el clima de los centros.

La **reestructuración del horario de clase** también afecta principalmente a los centros de ESO y Bachillerato (73,2%), igualmente sucede con los **cambios en el espacio y en la arquitectura** (87,5%) y con la **apertura del centro a la sociedad** (75,9%).

En la siguiente tabla se recogen las situaciones que dificultan la integración del alumnado:

TABLA 5.9. Situaciones que dificultan la integración del alumnado	Muy / Bastante frecuente	Poco / Nada frecuente¹
Incorporación del alumnado a lo largo del curso	86,9	13,1
Dificultades económicas de la familia	86,2	13,8
Dificultad para elaborar el perfil pedagógico del niño/a inmigrante	72,2	27,7
Absentismo escolar	60	40
Aislamiento en grupos de nacionalidad o autoaislamiento	42,5	57,4
Abandono escolar (Secundaria)	41,8	58,3
Conflictos en la convivencia	41,6	58,4
Dificultades para la participación en actividades extraescolares	34,1	65,9
Falta de higiene	33,7	66,3
Concentración excesiva del alumnado de origen extranjero	33,3	67,7
Insuficiencia o inadecuación de las becas (plazos, documentación)	26,8	73,2

¹ Para realizar la descripción de los datos hemos agrupado los porcentajes obtenidos en los ítem muy frecuente / bastante frecuente y poco frecuente / nada frecuente.

Las principales dificultades que encuentran los centros son: la **incorporación de alumnos y alumnas a lo largo del curso** (lo que hace realmente difícil todo intento de planificación); las **dificultades económicas de las familias de origen inmigrante** (que vienen unidas a dificultades legales y psicológicas) y la **dificultad de elaborar el perfil pedagógico** del alumno recién llegado al centro (debido a la falta de herramientas apropiadas que faciliten el proceso de acogida).

Por otro lado, un dato destacado es que factores como los **conflictos de convivencia**, el **abandono escolar** en Secundaria, la **falta de higiene**, la **concentración excesiva** del alumnado de origen inmigrante y el **asilamiento en grupos de nacionalidad** no son considerados como los problemas más importantes en los centros muestreados, aunque bien es cierto que aparecen en un lugar intermedio de la tabla. Estos resultados han de interpretarse con un moderado optimismo ya que el cruce de datos de las variables abandono escolar y nivel educativo ponen de manifiesto que este hecho se produce en el 90,9% de los centros. Un dato realmente preocupante.

En cuanto a la concentración excesiva de alumnado inmigrante en los centros, esta es percibida como más problemática en los centros de Secundaria (73,3%) que en los centros de Infantil y Primaria (13,3%). Por último, y atendiendo a este mismo cruce de variables, los conflictos de convivencia son bastante más frecuentes en centros de Secundaria (82,6%) que en centros de Infantil y Primaria (8,7%). Es necesario apuntar que los docentes entrevistados no ponen el énfasis en los problemas de convivencia entre las diferentes nacionalidades o etnias sino en el clima de la violencia generalizada entre los adolescentes que cursan Secundaria. Es más, afirman que una vez se ha producido el incidente es entonces cuando puede llegar a originarse un repliegue étnico o de nacionalidad.

A la hora de entender cuestiones como el **absentismo** o el **rendimiento escolar** la variable explicativa que utilizó la mayor parte de las personas entrevistadas no fue tanto la nacionalidad (extranjero–autóctono), sino la situación familiar y las circunstancias afectivas, laborales, educativas... que son las que condicionan las posibilidades del alumno o alumna, su adaptación a la vida del centro y el entorno, sus expectativas de éxito escolar, en definitiva, su proyecto vital.

Otras de las variables que ofrecen una gran diferencia según los niveles educativos son: la **dificultad para elaborar el perfil pedagógico del alumno**, así como el **aislamiento en grupos de nacionalidad**. Los datos obtenidos confirman las informaciones recogidas a través de las distintas entrevistas realizadas, en las que se afirmaba que la integración del alumnado inmigrante durante la etapa de educación infantil no ofrecía grandes dificultades. Los argumentos racistas, por desgracia, aparecen después cuando los niños y niñas comienzan a incorporar a su pensamiento el discurso, las actitudes y las actitudes de los adultos.

La **participación en actividades extraescolares** no entraña una especial dificultad para el alumnado de origen inmigrante según el 65,9% de los encuestados. Un dato que puede ser valorado de forma bastante positiva, dado que las actividades de ocio y tiempo libre en general, y las actividades extraescolares en particular son potentes instrumentos de conocimiento y reconocimiento mutuo entre los menores extranjeros y autóctonos.

El proceso de adaptación del alumnado al nuevo entorno y a la nueva cultura escolar es una cuestión de tiempo. Sin embargo, según la opinión de los profesionales entrevistados, otras situaciones que dificultan la integración escolar como pueden ser: el desconocimiento de la lengua, las diferencias entre los sistemas educativos del país de origen y de destino y las diferencias culturales, ya no son elementos que se solventen por sí solos con un poco de esfuerzo y buena voluntad, sino que requieren un apoyo decidido (planificado y con dotación de recursos) por parte de las administraciones educativas, además de un programa de acogida por parte de los centros educativos.

Con el fin de seguir profundizando en las transformaciones que los centros han ido experimentado a raíz de la presencia de alumnado de origen inmigrante, se recogían en el cuestionario una serie de variables relativas a la organización del centro. En la tabla 5.10. se presentan las distintas variables ordenadas según la puntuación obtenida.

TABLA 5. 10. Grado de transformación	Muy / Bastante frecuente	Poco / Nada frecuente¹
Actividades de recuperación y apoyo	83,5	16,5
Departamento de orientación	80,7	19,3
Programas de diversificación	77	23
Adaptación curricular	75,6	24,5
La acción tutorial	70,5	29,5
Materiales didácticos	69,7	30,3
Educación en valores	65,9	34,1
Servicios de apoyo (servicios sociales, asociaciones y ONG)	57,1	42,9
Presencia de nuevas figuras profesionales	52,4	47,6
Actividades complementarias	43,9	56,1
Plan de acogida	40,3	59,7
Decoración del centro	27,9	72,1
Actividades extraescolares	18,7	81,3
Comedor	11,5	88,5

Las transformaciones que obtienen una mayor frecuencia son las relacionadas con el proyecto curricular de centro, frente a las variables relativas a la organización y vida del centro. Así, **las actividades de recuperación y apoyo y el departamento de orientación, los programas de diversificación, la adaptación curricular, acción tutorial, los materiales didácticos y la educación en valores** son los aspectos que mayor transformación han experimentado y que, como ya hemos referido, corresponden al currículo del centro. En el polo opuesto quedan el **comedor**,

¹ Para realizar la descripción de los datos hemos agrupado los porcentajes obtenidos en los ítem muy frecuente / bastante frecuente y poco frecuente / nada frecuente.

las **actividades extraescolares**, la **decoración del centro**, el **plan de acogida**, las **actividades complementarias**, la **presencia de nuevas figuras profesionales** y la **utilización de servicios de apoyo (servicios sociales, asociaciones y ONGs)**.

El hecho de que los elementos curriculares sean los componentes del centro que mayor transformación han experimentado, mientras que los distintos ingredientes de la organización del centro sean los componentes que menor transformación han experimentado, deja ver que la política educativa que se está practicando en la Comunidad de Madrid está más centrada en la compensación educativa (refuerzo en las materias instrumentales) y en los procesos asimilacionistas que en el aprovechamiento de la diversidad como una fuente de valor que transforma la institución escolar haciéndola más integradora, abierta y participativa.

Tal y como se observa en los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo, en la mayor parte de los centros el principal objetivo que se persigue para con el alumnado extranjero es su "normalización" a través de los programas de compensación en los que se mezcla la atención a distintos colectivos de alumnos en situación de riesgo social, el alumnado gitano y el alumnado inmigrante, y que se dirigen, casi exclusivamente, al proceso de integración a través del idioma y del nivel educativo, sin tener en cuenta que cada alumno y alumna tiene necesidades distintas y requiere una atención personalizada y no estereotipada.

En opinión de las personas entrevistadas, entre las preocupaciones principales de los profesionales de la enseñanza no está la necesidad de realizar una adaptación del centro a la diversidad cultural, sino el descenso del nivel educativo, el proceso de guetización que experimentan determinados centros públicos ante el aumento de la matrícula de alumnado inmigrante, las diferencias culturales... La opinión más generalizada afirmaba que una política intercultural clara, con un marco y una normativa predispondría hacia unas actitudes más positivas sobre la presencia de alumnado de origen inmigrante. Según esta corriente de opinión, a través de una pedagogía de la interculturalidad, realizada desde el conjunto de las administraciones, una mayor dotación y mejor distribución de los recursos la construcción de una escuela intercultural sería algo más que una utopía para profesionales voluntaristas y muy esforzados.

5.4. La formación del profesorado

5.4.1. Análisis descriptivo de las actividades formativas realizadas por el profesorado

Con la incorporación de alumnado de origen inmigrante se abre un nuevo frente de desarrollo de la carrera profesional del colectivo docente. El proceso de formación continua en nuevas especialidades como son la educación intercultural hace posible no sólo el desarrollo de nuevas metodologías y materiales sino un reajuste ético que reorienta, además de la propia actividad docentes, los fines y funciones de la escuela.

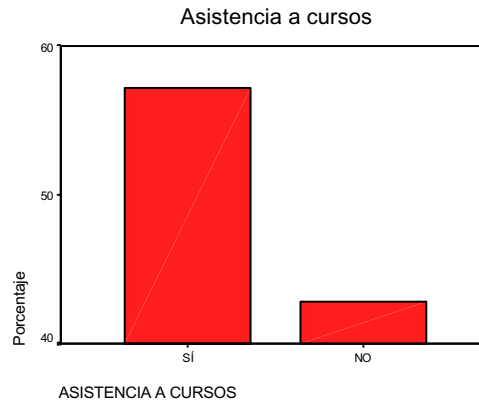
Resulta muy complicado pretender que la escuela sea intercultural cuando la sociedad no lo es. Sin embargo, la educación es un elemento fundamental para la construcción de esa nueva ciudadanía que las sociedades modernas requieren para lograr una convivencia democrática. Sin duda, el primer paso

ha de ser dotar a los profesionales de la enseñanza de las competencias interculturales necesarias para trabajar en contextos cultural y lingüísticamente diversos.

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario se han extraído las siguientes conclusiones: De las diversas actividades de formación que plantea el cuestionario la opción más utilizada para la formación especializada en educación intercultural es la **asistencia a cursos, seminarios, conferencias**. El 57,1% de las personas encuestadas han realizado esta modalidad de formación en los últimos dos cursos académicos. Es importante destacar que del total de personas que afirman haber participado en estas actividades un 78,6% pertenecen a la enseñanza Secundaria y Bachillerato, un 66,1% no pertenecen al equipo directivo y un 41,1% tiene una experiencia profesional de 21 y más años.

Tabla 5. 11.

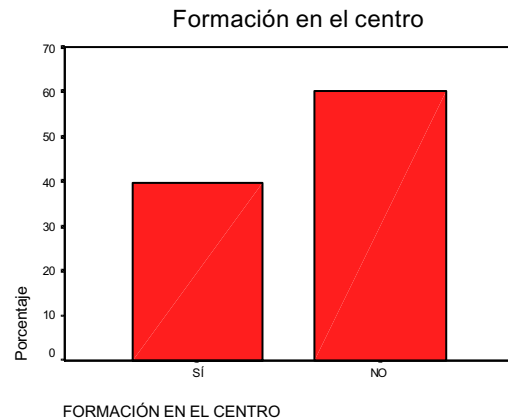
ASISTENCIA A CURSOS			
Frecuencia	SI		56
	NO		42
	Total		98
Porcentaje válido	SÍ		57,1
	NO		42,9
	Total		100,0



La formación en el propio centro, siendo una modalidad idónea para la formación del personal del centro, ha sido utilizada tan sólo por el 39,8% de los encuestados, en los dos últimos cursos. En los centros de ESO y Bachillerato es donde más se utiliza esta modalidad, con un 64,1%.

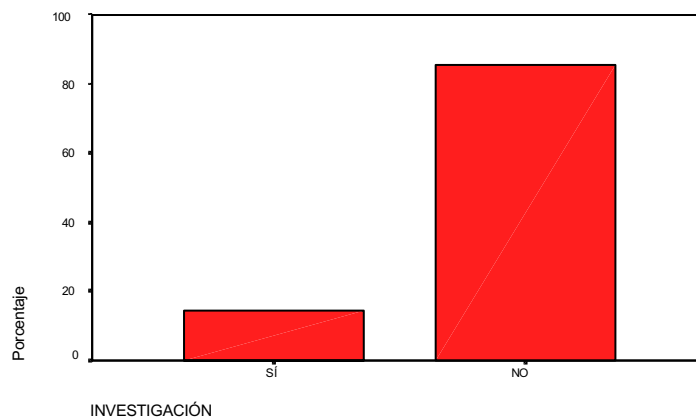
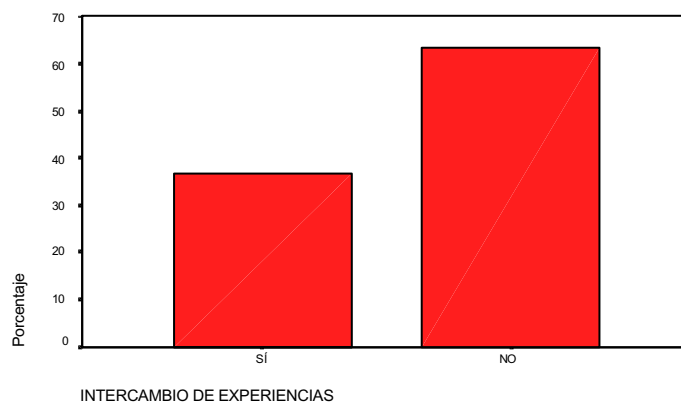
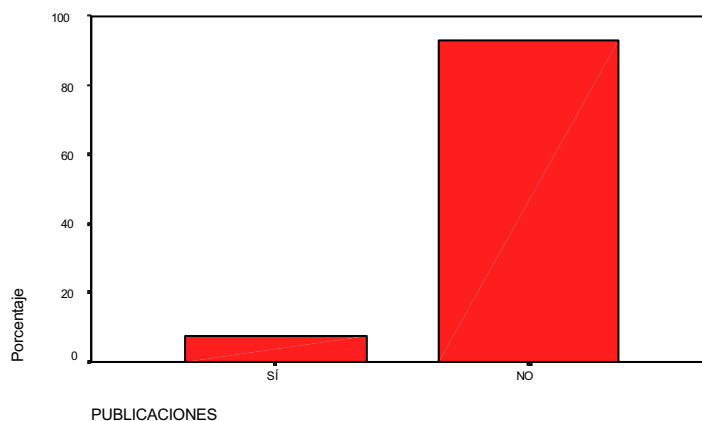
Tabla 5.12.

FORMACIÓN EN EL CENTRO			
Frecuencia	Válidos	SI	39
		NO	59
		Total	98
Porcentaje válido	Válidos	SÍ	39,8
		NO	60,2
		Total	100,0



Otras modalidades y estrategias formativas como son los **intercambios de experiencias entre centros educativos**, la **publicaciones** y la **investigación en la propia práctica educativa** obtienen valores muy bajos. Han participado en intercambios un 36,7%, realizado investigación un 14,7% y publicado un 7,1%. Nuevamente, son los centros de ESO y Bachillerato donde mayor en la actividad formativa del profesorado.

La siguiente página se recogen los gráficos que expresan los últimos resultados comentados.



A juicio de los docentes, la falta de tiempos y espacios para la reflexión ética y el intercambio dificultan seriamente la adaptación de los centros a la diversidad cultural. La falta de experiencia, el exceso de tareas, los sesgos etnocéntricos, las actitudes estereotipadas y las inercias asimilacionistas requieren una formación abierta y en el centro, que tenga como base la información y la sensibilización. Para la mayor parte de las personas entrevistadas, la formación continua a la que hoy por hoy se tiene acceso se limita a cursos cerrados, descontextualizados, que no propician la reflexión ética, ni generan trabajo grupal e intercambio. Esta información cualitativa ayuda a realizar una interpretación del sentido de los datos cuantitativos recogidos mediante el cuestionario.

Como ya se ha afirmado anteriormente, la presencia de la diversidad étnica y lingüística puede llegar a convertirse en un factor de desarrollo de la carrera profesional de los docentes. Sin embargo, no es menos cierto que este hecho tiene que implicar una reformulación de los principios, objetivos y medios destinados a la formación continua del profesorado.

5.5. La opinión del profesorado en torno a la Educación Intercultural

Como ya se ha visto, el cuestionario está dividido en tres bloques temáticos. El primero dedicado a la recogida de datos de clasificación, con los que se han realizado los oportunos cruces de variables. El segundo bloque orientado a detectar los cambios organizativos que los centros han realizado con el fin de adaptar su cultura y funcionamiento de centro para un mejor aprovechamiento de la diversidad desde una perspectiva educativa intercultural. Finalmente, mediante el tercer bloque se ha querido profundizar en la opinión de las personas encuestadas frente a diversas formas de entender la educación intercultural. Con ello, además de conocer la opinión de la comunidad docente, se ha querido contrastar si existen diferencias entre las opiniones personales expresadas y las prácticas que se desarrollan en el centro, dicho de otra forma comprobar si hay ajuste entre la realidad del centro y la opinión personal (o deseo).

Las preguntas 21 y 23 plantean distintas afirmaciones sobre las que se pide al entrevistado su grado de acuerdo para cada una de ellas. Mientras que la pregunta 22 presenta una serie de interrogantes sobre los que el entrevistado a de contestar con un si o un no. Para realizar el análisis de los datos correspondientes a las preguntas 21, 22 y 23 del cuestionario, se han agrupado los distintos items de cada una de ellas por temas. Así, las tres preguntas se convierten en cinco bloques temáticos, a saber: Opinión sobre la educación intercultural, valoración sobre las administraciones educativas, valoración de los recursos disponibles, valoración respecto a los planteamientos del centro y, finalmente, opinión sobre el tratamiento de la lengua y cultura de origen del alumnado extranjero.

En la siguiente tabla se recogen los datos relativos a las opiniones vertidas en torno a la educación intercultural, el primero de los cinco bloques temáticos anteriormente mencionados.

Tabla 5.13. Opiniones sobre la Educación Intercultural	Acuerdo	Desacuerdo
Los niños y niñas inmigrantes son alumnos con necesidades educativas especiales	73.5	26.5
La forma de integrar a los alumnos de origen extranjero es mediante la compensación educativa	78.9	21.1
La educación intercultural no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes sino una cualidad que debe tener todo centro educativo	91.1	8.9
La LOGSE plantea el modelo de escuela flexible y abierta que la situación multicultural de nuestra sociedad de hoy requiere	57.9	42.1
Es necesario realizar campañas de sensibilización entre la población inmigrada y autóctona	93.9	6.1

Resulta crucial para los objetivos de este trabajo conocer cuál es el concepto que las personas encuestadas tienen en su mente sobre lo que la educación intercultural es y no es. Así, mediante los cinco ítem que se recogen en la tabla anterior se descubre que para la inmensa mayoría de la muestra el alumnado de origen inmigrante es un niño con necesidades educativas especiales (73,5%) y que la forma de realizar la integración a centro es a través de la compensación educativa (78,95%). La primera afirmación, de forma lógica lleva a la segunda. Nuestro actual sistema educativo canaliza la intervención del alumnado de NEE a través de Compensatoria. Si el concepto de diversidad se asume como handicap se entiende que sea la compensación educativa la que asuma el papel de “normalizar” o “compensar” a los alumnos y alumnas extranjeros no comunitarios. Paradójicamente la mayor parte de los encuestados, el 91,1%, está de acuerdo con la siguiente afirmación: **La educación intercultural no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes sino una cualidad que debe tener todo centro educativo.**

La educación intercultural es mucho más que una moda pasajera. La realidad de nuestros centros es el reflejo de lo que sucede en nuestros pueblos y ciudades donde *mi vecino no es como yo*. La convivencia multicultural es una realidad que se nos impone por el devenir histórico. Todo ello supone un cambio social acelerado que nos puede dejar un tanto desorientados. La escuela cumple una función socializadora crucial para la sociedad. En estos momentos la institución escolar ha de asumir un cambio vertiginoso para el que, en términos generales, tampoco está preparada. Es por eso por lo que la desorientación se cierne, también, sobre los miembros que la componen. Esto explicaría que por un lado los docentes encuestados identifiquen al alumno inmigrante con alumno con necesidades educativas especiales. Dado que la política educativa no se ha adaptado con la agilidad necesaria que piden estos tiempos, sino que por el contrario ha asumido la diversidad como una carencia o anomalía, los docentes son víctimas de un modelo segregador que parte del desconocimiento y el prejuicio.

A pesar de ello, la intuición de los docentes les lleva a entender la educación intercultural como algo más. Asumen que **la educación intercultural es**

una cualidad que debe tener todo centro educativo y no un conjunto de medidas de carácter segregacionista o, como mal menor, asimilacionistas. Asimismo, el 93,9% de los consultados está de acuerdo en que **es necesario realizar campañas de sensibilización entra la población tanto inmigrada como autóctona**.

En cuanto al ítem: **la LOGSE plantea el modelo de escuela flexible y abierta que la situación multicultural de nuestra sociedad de hoy requiere**, la opinión está dividida. Un 57,9% afirma que la LOGSE es el marco adecuado, frente a un 42,1% que sostiene la tesis contraria. Sería necesario profundizar más en esta cuestión para descubrir los argumentos que justifican una y otra posición. Nadie puede negar que la actual ley se fundamenta sobre los principios de la democracia y la igualdad de oportunidades. Pero, tal vez al no abordar de forma clara y directa la cuestión (cuando se elaboró esta ley los flujos migratorios no tenían la magnitud ni el sentido que han alcanzado en los últimos años) ha sumido en la confusión y el libre albedrío, dejando a la sensibilidad y buena voluntad de los docentes el ajuste a este trascendental cambio.

En la siguiente tabla se recogen las opiniones vertidas sobre el papel de las administraciones educativas.

Tabla 5.14. Valoración sobre las administraciones educativas	Acuerdo	Desacuerdo
La Administración Educativa no tiene un modelo de educación intercultural	82.5	17.8
¿Piensa usted que las administraciones educativas atienden de forma adecuada a los centros que acogen a alumnos/as de origen inmigrante?	12.4	87.6

Los docentes consultados están mayoritariamente de acuerdo con que la Administración Educativa no tiene un modelo de educación intercultural (82,5%). De tenerlo no se hubieran obtenido resultados tan contradictorios como el anteriormente descrito (la educación intercultural ha de ser una cualidad de todo centro educativo, mientras que, los alumnos inmigrantes escolarizados necesitan medidas de compensación educativa para ser “normalizarlos”).

Se considera, en un 87,6% de los casos, que las administraciones educativas no atienden de forma adecuada a los centros que acogen a alumnos y alumnas de origen inmigrante.

Si analizamos estos resultados siguiendo con el argumento que venimos utilizando relativo al acelerado proceso de cambio social que la sociedad viene experimentando que ha convertido a la sociedad española en una sociedad multicultural, podemos justificar estos resultados diciendo que las administraciones educativas no han diseñado un modelo de educación intercultural, sino que desde las estructuras existentes han creado una serie de programas, medidas y materiales que la mayor parte de las veces o bien no son conocidos por los docentes, o bien no se adecuan a las necesidades existentes.

El tercero de los bloques temáticos corresponde a valoración del profesorado respecto a los recursos disponibles para el desarrollo una educación realmente intercultural. Las respuestas obtenidas se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 5.15. Valoración de los recursos disponibles	Acuerdo	Desacuerdo
¿Tiene su centro materiales suficientes para atender de forma individualizada a los alumnos de origen inmigrante?	31.3	68.8
Las familias de origen inmigrante tienen la suficiente información sobre las convocatorias de becas y ayudas al estudio	40	60
La presencia del mediador intercultural es fundamental para la integración del alumno/a y su familia en el centro	78.9	11.3
Las aulas temporales de inmersión lingüística son esenciales para la integración escolar	89.8	10.2

Al margen de los problemas de infraestructura, observados en las visitas a algunos de los centros más antiguos, la falta de material didáctico adecuado es una de los principales reclamaciones de la comunidad docente. Los libros de texto ofrecen unas imágenes que poco tienen que ver con la realidad de la sociedad multicultural de hoy. Para la enseñanza del castellano no existe un material unificado, en ocasiones es el propio profesorado quién “fabrica” el material y lo fotocopia. En este análisis no se ha pretendido hacer una revisión de los recursos didácticos disponibles para ver su grado de adaptación al nuevo alumnado y al cambio social en el que estamos inmersos. Únicamente se ha querido recoger el sentir de la comunidad educativa. Es cierto que desde la administración educativa se está promoviendo la creación y difusión de nuevos materiales; con todo, en la opinión del 68,8% de los docentes encuestados sigue existiendo una falta de material adecuado a las necesidades del alumnado.

Para un 60% de las personas encuestadas las familias de origen inmigrante no tienen la suficiente información. Como es lógico, las personas inmigrantes, a su llegada, desconocen los recursos a los que pueden tener acceso. Desde las distintas asociaciones de inmigrantes, sindicatos y ONGs se realizan grandes esfuerzos para informar y asesorar a las familias sobre el sistema educativo español, las posibilidades y recursos a los que pueden acceder. Sin embargo, la débil conexión entre educación y servicios sociales hace que, en la práctica, la integración educativa de la población inmigrante no sea todo lo adecuada que debiera y pudiera ser. Este hecho significa que el principio de igualdad de oportunidades no se está cumpliendo en la escuela.

Por otro lado, el alto nivel de compromiso social y profesional de buena parte de la comunidad educativa permite que la población inmigrante tenga acceso a los recursos puesto que ponen en ello todo su empeño. De esta manera se explica que un 40% del profesorado considera que las familias inmigrantes tienen información suficiente. Una consideración aparte merecería el análisis sobre la adecuación del sistema de becas a la realidad de las familias

inmigrantes: desconocimiento de la lengua, plazos rígidos, documentación exigida y una alta movilidad.

No podemos dejar de lado el malestar que, en ocasiones, genera la discriminación positiva hacia los alumnos de origen inmigrante. Hay docentes que perciben que se producen agravios comparativos entre alumnos españoles y extranjeros. Con todo, garantizar la igualdad de oportunidades es uno de los principios de nuestro sistema educativo que ha de alcanzar a toda la ciudadanía. Por desgracia ciertas medidas de discriminación positiva resultan totalmente necesarias, a pesar de que haya situaciones puntuales de mal uso, producido, en parte, por la desconexión entre educación y los servicios sociales y también por el mal uso o abuso que pueden hacer algunos de los destinatarios de las ayudas.

En cuanto a la figura del mediador intercultural el 78,9% considera fundamental su presencia en el centro. Junto a más profesorado para compensatoria, la figura de un mediador, adscrito a servicios sociales, es la principal demanda que la comunidad educativa realiza, por encima de las necesidades de material, y es que la demanda de recursos humanos ha sido una constante en casi todas las entrevistas realizadas.

El ayuntamiento de Madrid está realizando una labor importante, aunque insuficiente, en esta cuestión. Junto a la educación compensatoria, la compensación externa que realizan asociaciones, el departamento de orientación, los trabajadores sociales existe la figura del mediador intercultural. Esta nueva figura profesional es un especialista en mediación, formado en la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI) y adscrito a los servicios sociales del ayuntamiento de Madrid que hace de puente entre el centro y la familia.

En último lugar, la aulas que con carácter temporal facilitan el conocimiento de la lengua y cultura del país de acogida son bien vistas por el 89,8% de los docentes sondeados. Para la comunidad educativa el elemento principal para la integración es el conocimiento del idioma castellano. Pero, con ser importante no es el único elemento que condiciona la integración, así: la edad del alumno, el país de origen, la escolarización previa, la mayor o menor diferencia entre los sistemas educativos de origen y destino, y las condiciones socioeconómicas de la familia son decisivas. La movilidad o estabilidad de la familia son elementos a tener en cuenta en el proceso de adaptación que, como hemos visto a lo largo del informe, ha de ser necesariamente bilateral, además de integral y no sólo educativo.

Hay dos elementos que pueden hacer que las aulas temporales para el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida caigan en el Asimilacionismo. Por un lado, la falta de un procedimiento sistemático de acogida y apoyo al alumnado recién llegado; por otro, la consideración de que el alumno o alumna de origen inmigrante es un niño o niña de NEE al que se atiende desde compensatoria o desde el departamento de orientación, en el caso de secundaria.

En Cataluña se sigue el modelo de los grupos flexibles, con un coordinador de acogida y talleres temporales de adaptación escolar con profesorado específico. De esta forma los alumnos inmigrantes comparten actividades con el resto del grupo y se evita así una excesiva segregación. En Andalucía se han puesto en marcha las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística). Una experiencia que no puede ser considerada como un modelo de buena

práctica de educación intercultural, pero sí es una medida que viene a paliar una situación que se ha hecho más compleja debido al rápido aumento de la población inmigrante en edad escolar.

Otro elemento que se analiza en el cuestionario es la opinión del profesorado respecto al tratamiento que desde los centros de enseñanza pública ha de hacerse de la lengua y cultura de origen de la población inmigrante escolarizada. A continuación se recogen los datos agrupados y expresados en tanto por ciento.

Tabla 5.16. Opinión sobre el tratamiento de la lengua y cultura de origen	Acuerdo	Desacuerdo
Los centros educativos han de adaptar su curriculum a las diferencias culturales propias de los alumnos inmigrantes	64.5	35.5
Sería muy positivo incorporar profesorado del país de origen en algunos centros	54.8	44.2
Es necesario que el centro se acerque a los elementos culturales e históricos de cada nacionalidad presente	68.1	31.9
Los niños extranjeros han de aprender su lengua y cultura de origen en el ámbito privado	52.2	47.9
El alumnado inmigrante ha de poder aprender su lengua materna en el centro, pero fuera del horario escolar	53.8	46.2

Los datos agrupados en la tabla 5.16. resultan ser los que arrojan unas opiniones más igualadas. Así, para el 64,5% y el 68,1% de los encuestados es necesario **realizar una adaptación curricular** y que esta implique el **acercamiento del centro a los elementos culturales e históricos de cada nacionalidad presente en el centro**. Sin embargo, a la hora de preservar la lengua materna las opiniones están un poco más divididas al 50%. Por un lado quienes opinan que **el aprendizaje de la lengua ha de quedar en manos de la familia** y quienes consideran que **desde la escuela ha de ofrecerse la posibilidad de aprender las lenguas presentes en el centro**, pero como una actividad que quedara fuera del horario escolar.

En todos los estudios realizados sobre la función de la lengua materna queda claro que tanto para el proceso de desarrollo de la identidad, como para el aprendizaje es necesario dominarla. La realidad de las aulas madrileñas muestra que las familias inmigrantes y las asociaciones de inmigrantes se preocupan de que los niños y niñas aprendan su lengua materna. Mientras que otras asociaciones no de inmigrante ofrecen clases de castellano para contribuir a la integración en la vida del barrio o distrito.

Por último, en la siguiente tabla se recogen las respuestas de los entrevistados respecto a si se han producido cambios en elementos clave como son el Proyecto de Centro, el Reglamento y la participación de las familias.

Tabla 5.17. Valoración respecto a los planteamientos del centro	Acuerdo	Desacuerdo
La educación intercultural ha de formar parte del Proyecto de Centro	89.9	10.1
En los criterios generales de evaluación del proyecto educativo de centro, ¿hay un apartado referido a la evaluación de aspectos relacionados con la interculturalidad?	32.6	67.4
En el Proyecto de Centro, ¿existen aspectos metodológicos diferenciados para el alumnado de origen extranjero?	34.5	65.5
¿Se ha visto afectado el Reglamento de organización y funcionamiento del centro debido al aumento de culturas diversas?	30	70
La educación intercultural ¿se dirige a todos, tanto a los alumnos extranjeros como los autóctonos?	77.9	22.1
En el centro, ¿se ha alcanzado un alto grado de compromiso por parte del profesorado y personal de administración y servicios?	64.6	35.4
¿Está abierto el centro a la participación de las familias, tanto las autóctonas como las de origen inmigrante?	93.7	6.3

El tratamiento a la diversidad requiere una atención individualizada y por consiguiente una diversificación curricular. En el caso del alumnado de origen inmigrante puede suceder que a la diversidad cultural se una la exclusión social. Cuando esto sucede la integración (que no asimilación) en términos de igualdad de oportunidades resulta un proceso complejo y multidimensional. Desde el punto de vista educativo, para compatibilizar diversidad y comprensividad, y no menoscabar la calidad educativa del centro es preciso que: el Proyecto Educativo de Centro tenga en cuenta la diversidad desde una perspectiva intercultural, la cultura organizativa esté impregnada por los principios de la interculturalidad y disponga de los recursos materiales, técnicos y humanos para llevarlo a cabo con unas mínimas garantías de éxito. Para que estos requisitos puedan cumplirse es imprescindible la iniciativa política; sin ella no se puede ir más allá del puro voluntarismo.

En la realidad sucede que el 89,9% de los encuestados afirma que **la educación intercultural ha de formar parte del PEC**, sin embargo en el 67,4% de los casos no es así. Además, en el Proyecto de Centro, **no existen aspectos metodológicos diferenciados para el alumnado de origen extranjero** según el 65,5% de las personas consultadas y el **Reglamento de organización y funcionamiento del centro no se ha visto afectado** en el 70% de los casos.

A pesar de ello, un 77,9% afirma que **la educación intercultural se dirige a todo el alumnado y no únicamente a los alumnos y alumnas de origen inmigrante**; un 93,7% opina que **el centro está abierto a la participación de las familias, sean inmigrantes o autóctonas**. Finalmente, el 64,6% considera que **se ha alcanzado un alto grado de compromiso por parte de la comunidad educativa** (profesorado y personal de administración y servicios).

6. CONCLUSIONES

6.1. Perfiles de centro

A lo largo de este informe de resultados se han recogido un buen número de respuestas referidas al proceso de integración de alumnos de origen extranjero, con las que hemos podido configurar tres perfiles de centro según sus prácticas de educación intercultural. En la siguiente tabla se recoge la tipología empleada para confeccionar esta síntesis.

Perfil de centro	Consideración diversidad	Efectos sobre el centro	Modelo educativo
Actitud Progresiva	Factor de enriquecimiento	Transformación del centro	Interculturalista
Actitud Regresiva	Factor de crisis	Compensación educativa	Multiculturalista
Actitud de Negación	No produce ningún impacto	Invisibilidad del fenómeno	Asimilacionista

El recorrido que han realizado la mayor parte de aquellos centros cuyo perfil ha sido identificado como **Actitud Progresiva**, se caracteriza por una serie de pautas comunes, que a continuación pasamos a describir:

Una de las primeras consecuencias que para estos centros representa la incorporación de niños y adolescentes de padres extranjeros es las dificultades que surgen a la hora de su escolarización. El volumen y la heterogeneidad de este alumnado hacen imprescindible la puesta en marcha de una serie de principios ya existentes en el sistema educativo actual, como son: la acogida la integración, la diversidad en el aula y la atención individualizada.

Respecto a la acogida, muchas de las familias inmigrantes se encuentran con situaciones importantes de falta de información en cuanto a: el sistema educativo, la oferta de becas para libros o comedor, las fórmulas de participación en las AMPAs, las actividades extraescolares que se ofrecen en los centros. Todo ello dificulta en gran medida la participación del alumnado y de las familias en la comunidad escolar. Así, los centros considerados como **Actitud progresiva** preparan la llegada con entrevistas personales y orientación tanto al alumno y alumna como al familiar responsable. De esta primera toma de contacto dependerá la comprensión del momento que se está iniciando y el proceso educativo y social del alumno. Además, ofrecen información complementaria sobre derechos de salud o fórmulas de empadronamiento. Con lo que estos centros educativos se están convirtiendo en espacios de orientación social de las familias, supliendo con ellos los déficit en cuanto a programas de acogida que se están desarrollando en otros países.

Mediante estos procesos de acogida, los centros evitan la problematización o excepcionalización de la situación del alumnado recién llegado. El intento por que la organización del centro se adapte a las necesidades del alumnado y no

al contrario es una constante de los equipos directivos que consideran que es necesario normalizar una situación que hasta ayer resultaba excepcional y que ya no lo es. Así pues, la llegada de alumnos y alumnas a estos centros, una vez iniciado el curso, no supone un problema porque el equipo del centro está preparado con un modelo de acogida adecuado.

Para este perfil de centro, inicialmente, las primeras respuestas se daban a nivel de aula, de forma personal. Así se afrontaron las primeras dificultades, fundamentalmente: el idioma y el retraso escolar o las diferencias de conocimiento. Más adelante y cuando el porcentaje de alumnado inmigrante aumenta, se fueron tomando medidas de carácter colectivo, primero sobre nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y, poco a poco, cambios en la organización y gestión del centro.

En estos centros y a medida que los flujos migratorios se incrementaban y se producía la reagrupación familiar, la población escolarizada también se iba incrementando y consolidando. Por lo que los centros han ido reconociendo su nueva identidad, optando por asumir de una manera muy positiva su identidad intercultural. Algunos centros lo han ido haciendo así en vista de que la asimilación no resultó una estrategia exitosa cuando la población de origen extranjera adquiere un volumen considerable, por la cantidad de conflictos, violencia y descenso del nivel educativo del alumnado, que experimentaba en el centro. Así, se va afianzando un modelo educativo intercultural, que a la postre no sólo resuelve mejor los conflictos sino que resulta ser más justo y democrático.

Algunos de los centros que encajan dentro de este primer perfil declararon haber tenido como referente las experiencias de integración de alumnado de etnia gitana y/o alumnado en situación de riesgo social. De estos centros, hay que señalar que los más exitosos son aquellos que no renuncian al éxito escolar y reafirman la educación de calidad. Buscando nuevas estrategias de organización, gestión y formación introducen elementos culturales de los países de origen como una estrategia de afianzamiento de la autoestima y reconocimiento de la diversidad. El currículum escolar incorpora de esta forma otros conocimientos que no invalidan los planteados por el Ministerio de Educación y Cultura, sino que amplía la mirada sobre el mundo. De esta forma la atención se desvía a una nueva concepción de la diferencia.

De la misma forma se incorporan nuevos recursos pedagógicos como son: la resolución de conflictos interculturales en el aula, el trabajo desde la perspectiva de género de las diferencias culturales, el fomento de metodologías de clase participativas que parten de los conocimientos y expectativas de los alumnos y alumnas, sin caer en el folklorismo o exaltación de la cultura como elemento invariable, estereotipado o estigmatizante.

La atención personalizada es quizás una de las claves más importante de la educación intercultural. La diversidad de situaciones de cada uno de los alumnos y alumnas exige de los profesionales de los centros, una mirada abierta que les permita analizar cada caso teniendo en cuenta el recorrido migratorio de la familia. No existe la categoría de alumnado inmigrante en singular, sino de una multitud de procesos migratorios que inevitablemente están definiendo la trayectoria vital de cada alumno y alumna. Los centros que tienen una **actitud progresiva** intentan individualizar cada situación y responder con las medidas que tienen a su alcance a las distintas situaciones. Hay que tener en cuenta que los menores que llegan a nuestro país en la

mayoría de los casos, con excepción de menores no acompañados, no han elegido viajar, han podido sufrir la separación de los padres hasta que ha sido posible la reagrupación familiar y que en la mayoría de ellos el concepto de sí mismos esta condicionado por la situación de legalidad o no de la familia. Estas circunstancias y la separación de su mundo conocido son variables que tendrán que ir asumiendo en su desarrollo personal. La adaptación de los menores es mejor cuanto menor es la edad ya que tienen más facilidad para establecer nuevos marcos de referencia y comunicarse con sus iguales. No ocurre lo mismo con los adolescentes, a los que se les añade la variable de género cuando proceden de sociedad con culturas patriarcales.

En los institutos Secundaria de la Comunidad de Madrid, la consecución del éxito escolar son mucho más costosa que en los centros de Infantil y Primaria. A pesar de ello existen unos pocos institutos en los que se diseña una trayectoria adecuada a la situación de partida de cada caso y los profesionales se preocupan por realizar una orientación importante con el alumno y con la familia. El principal problema que se están encontrado es que a pesar de los esfuerzos por trabajar cada trayectoria faltan recursos profesionales en los equipos de orientación y mediadores interculturales que permitan una intervención interdisciplinar.

Estos centros ven que la riqueza de la diversidad representa un desafío profesional y por ello un estímulo, al que responden poniendo en juego todo su saber hacer y aprendiendo nuevas estrategias y adquiriendo nuevos conocimientos que enriquecen su visión del mundo y su propia cosmovisión. Estos centros aumentan el número de plazas, consiguen más recursos, dan lugar a la entrada de nuevas figuras profesionales y se abren a la participación de las familias. Movilizando nuevas formas de dinamización organizativa y nuevas estrategias socioculturales de cara a abrirse al exterior. La función del centro se redefine y amplía. Todo ello no está exento de dificultades, sobrecarga de tareas, desgaste emocional y un buen número de pequeñas y no tan pequeñas decepciones. Surge, de nuevo, la eterna lucha entre realidad y deseo. Al centro le resulta muy difícil se intercultural cuando la sociedad no lo es.

En aquellos centros donde se ha conseguido una colaboración de los agentes institucionales y sociales de la comunidad la autopercepción y valoración de las actividades mejora considerablemente. Uno de los problemas a los que se enfrentan los equipos de profesionales cuando el número de alumnos de origen extranjero supera la media es al sentimiento de desvalorización de su trabajo. La opinión que se está extendiendo de considerar a aquellos centros con gran número de alumnado extranjero como de baja calidad, influye muy negativamente en la comunidad educativa y puede llevar a situaciones de falta de credibilidad en el propio proceso educativo. Los centros que realizan programas de actividades dirigidas al barrio y que integran a agentes sociales como asociaciones, ONGs, servicios sociales, etc, consiguen un reconocimiento importante de la comunidad. El trabajo de comunicación revierte en una imagen positiva sobre el propio centro y facilita de forma importante la integración de las familias que son reconocidas como personas que aportan nueva vida al barrio.

No todos los centros han experimentado el proceso del mismo modo. Ni todos ellos han adoptado las mismas estrategias. Sin embargo, podemos hablar de un incipiente movimiento de educación intercultural en esta Comunidad, no

exento de claroscuros y contradicciones, pero sí dinámico y comprometido con un nuevo modelo de sociedad caracterizado por la democracia y una ciudadanía intercultural.

En el siguiente cuadro se recogen las principales características recogidas en este tipo de centro, desde el punto de vista organizativo. Además, se describen las principales dificultades y necesidades expresadas por las personas entrevistadas en cada centro.

Organización del centro	
Actitud Progresiva	
Características principales	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Plan de acogida (información en varios idiomas, mediador intercultural, traductor...) ✘ Proyecto educativo adaptado a la diversidad ✘ Modificación en los criterios de agrupamiento del alumnado ✘ Reestructuración del horario de clase ✘ Cambios en el espacio y en la decoración del centro ✘ Departamento de orientación ✘ Programas de diversificación ✘ Adaptación curricular ✘ Acción tutorial dirigida a la atención personal de alumno y la familia ✘ Elaboración y selección de materiales didácticos ✘ Educación en valores ✘ Presencia de nuevas optativas (relacionadas con otros conocimientos, otras culturas y otras lenguas) ✘ Actividades extraescolares (relacionadas con otros conocimientos, otras culturas y otras lenguas) ✘ Actividades complementarias (relacionadas con otros conocimientos, otras culturas y otras lenguas) ✘ Actividades de recuperación y apoyo ✘ Presencia de nuevas figuras profesionales ✘ Servicios de apoyo (servicios sociales, asociaciones y ONG) ✘ Coordinación con los servicios sociales ✘ Cambios en el menú del comedor

Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Incorporación del alumnado a lo largo del curso ✗ Dificultades económicas de las familias ✗ Dificultad para elaborar el perfil pedagógico del niño/a inmigrante ✗ Absentismo escolar ✗ Dificultades organizativas para atender y promover la participación de a las familias ✗ Falta de una cultura participativa
Demandas	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Las principales demandas se refieren a la necesidad de profesores específicos, con un perfil adecuado. ✗ Son necesarios más mediadores. ✗ Las necesidades de materiales didácticos se relacionan con el aprendizaje de la lengua. ✗ La formación y asesoramiento en el propio centro son demandas muy solicitadas por el profesorado ✗ facilitar la transferencia de conocimientos y experiencias entre centros. ✗ Solicitan un mayor compromiso por parte de las administraciones educativas. ✗ Ven necesarias las campañas de sensibilización a favor de una escuela y una sociedad intercultural. Así como un mayor apoyo para la escuela pública
Otros datos	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Estos centros reflejan, en sus aulas, la diversidad presente en el barrio en que están ubicados ✗ Los centros caracterizados por este perfil no asimilan al alumnado inmigrante como sujeto de compensación educativa.. ✗ El concepto de interculturalidad enraizado en la cultura organizativa del centro ✗ La educación intercultural se dirige a todo el alumnado y se concibe como una filosofía del centro. ✗ Se busca una mayor apertura a la sociedad y procura fomentar la participación de las familias. ✗ A la predisposición e interés de la comunidad educativa se une la formación y la investigación en la propia práctica educativa ✗ El enriquecimiento cultural va más allá del folklore. Se produce un enriquecimiento mutuo. ✗ Estos centros no ha experimentado un aumento de la conflictividad, ni un repliegue étnico del alumnado extranjero. La integración se produce con normalidad.

Hemos querido agrupar las características más significativas en un solo cuadro con vista a simplificar la información. Como ya se ha mencionado, ninguno de los centros aglutina todas ellas, pero en su gran mayoría han iniciado, de una forma más o menos consciente un **movimiento educativo intercultural** que está generando una transformación organizativa y curricular.

La clave de este proceso, lento y complejo se encuentra en la **innovación** y la **flexibilización**, que convierte un centro tradicional monocultural en un centro crisol intercultural. Estas dos cualidades, la innovación y la

flexibilización, presentes en los centros identificados, son la clave para favorecer una escuela integradora, una escuela de calidad.

El análisis en los centros de la Comunidad de Madrid han detectado un segundo perfil de centro que hemos denominado centros con **Actitud Regresiva**. No ha de entenderse esta etiqueta en términos negativos, no por benevolencia sino por falta suficiente de datos desagregados que nos permitan tener al centro como unidad de análisis y describirlo de forma exhaustiva. Esta no era la intención del estudio, sino lo que se pretendía era establecer tipologías de centro tomando como marco de referencia los principios de la educación intercultural.

Estos centros habiendo dado los primeros pasos para la integración del alumnado inmigrante no han experimentado las transformaciones organizativas necesarias que permiten dar el salto del multiculturalismo al interculturalismo. La llegada continuada de alumnado inmigrante representa un factor de crisis debido a que el centro mantiene su sistema de organización tradicional. El tratamiento de la diversidad se realiza desde la compensación educativa.

Organización del centro	
Actitud Regresiva	
Características principales	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Falta de cohesión dentro de la comunidad educativa (docentes, personal de administración y servicios, AMPAS, las familias de alumnos), ✘ Admisión de alumnado inmigrante no es un problema porque se siguen las disposiciones legales vigentes ✘ Los centros experimentan un aumento conflictividad ✘ No ha habido cambios selección y asignación profesorado ✘ No reestructuración horarios ✘ La apertura del centro a los elementos culturales tiene un carácter más folclórico que de intercambio y enriquecimiento. ✘ Los alumnos extranjeros son considerados como alumnos con necesidades educativas especiales. ✘ El tratamiento de la lengua materna queda fuera del horario lectivo ✘ No ha habido una modificación del PEC, PCC, ni del reglamento del centro. ✘ Los docentes desarrollan recursos propios para la atención a la diversidad, sin embargo, se realizan pocas modificaciones proyecto curricular o proyecto de centro. ✘ Las preocupaciones principales son: el aprendizaje de la lengua, la conflictividad escolar, el absentismo escolar, el descenso del nivel educativo y la pérdida de matrícula de alumnado autóctono. ✘ No hay un Plan de acogida para el alumnado extranjero. ✘ La decoración del centro no refleja la diversidad del alumnado.

Demandas	<ul style="list-style-type: none"> ✘ En términos generales el nivel de demandas es el mismo, aunque su formulación es menos concreta que en los centros con un perfil intercultural. ✘ Las opiniones sobre las administraciones son más críticas. ✘ Existe un mayor desconocimiento de los recursos disponibles y de los programas que desarrolla la Administración.
Otros datos	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Analizando el discurso de los miembros de la comunidad educativa de estos centros, la distancia entre la teoría y la práctica, entre el deber y el ser es mayor. ✘ El grado de apertura del centro a las familias y a la sociedad es sensiblemente menor.

El tercer perfil identificado y definido como Actitud de Negación, representaría a centros que han desarrollado diversas estrategias para dificultar la matriculación de alumnado extranjero y que mantienen un perfil de alumnado monocultural de clase media. Estos centros no han entrado a formar parte de la muestra, pero sí se ha tenido contactos informales con ellos. Cuantitativamente no son muchos los centros que adoptan esta actitud, aunque cualitativamente, al tratarse de centros públicos, la situación resulta, cuanto menos, paradójica.

6.2. Recomendaciones referidas a la formación del profesorado

Curiosamente y aunque las demandas de formación se repiten en todos los cuestionarios hay que hacer una observación previa: es necesario que en las escuelas y facultades de formación del profesorado se introduzcan en el curriculum oficial nuevas asignaturas con contenidos sobre los movimientos migratorios, filosofía de la educación intercultural, metodología, seguimiento de casos, gestión de centros interculturales, etc. Así como, la realización de investigaciones, foros de experiencias, concreción de discursos institucionales sobre la educación intercultural, creación de nuevas figuras profesionales... Son elementos urgentes en la práctica educativa. La experiencia de muchos y muy buenos profesionales que actúan en la práctica debería ser tenida en cuenta en la formación, investigación y diseño de líneas estratégicas de formación en educación intercultural.

A través del análisis del cuestionario y de las entrevistas realizadas, se ha constatado la gran distancia existente entre el discurso teórico sobre la atención a la diversidad e integración y las prácticas reales de los centros. Es por ello que hemos recopilado una serie de recomendaciones relativas a la formación continua de los profesionales de la enseñanza que trabajan en contextos educativos diversos:

- ✦ Los programas de formación continua del profesorado debería priorizar la formación en el propio centro, adaptándola a la situación específica del mismo.
- ✦ Han de tener una marcada orientación al cambio en la cultura del centro educativo.
- ✦ Estar dirigida al conjunto del profesorado.
- ✦ Adecuarse a las necesidades de sus destinatarios a través de distintos niveles de especialización y distinta duración (introducción, actualización, especialización).
- ✦ Es necesario la existencia de un perfil de especialista en educación intercultural.
- ✦ Facilitar la investigación e innovación educativa.
- ✦ Fomentar el encuentro y el intercambio de experiencias entre centros.
- ✦ Ofrecer asesoramiento especializado a centros.
- ✦ Crear centros de recursos en educación intercultural.

En definitiva, la formación del profesorado en educación intercultural ha de hacer posible el desarrollo de la carrera profesional de los trabajadores de la enseñanza y facilitar los cambios necesarios (en la didáctica, currículum, organización del centro...) . A fin para de lograr que la atención a la diversidad haga posible no sólo la integración del alumnado de origen inmigrante, sino la generalización de una educación que garantice, que el conjunto del alumnado, adquiera competencias interculturales para poder desenvolverse en una sociedad cada vez más diversa. Este es el gran reto de la formación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, Margarita (2000) "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía". *Consejo Escolar del Estado. Seminario del curso 1999/2000*
- CAM 2001 Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid. 2001-2003.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (1995) "Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación" MEC – CDC. Madrid.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (1999) "Diversidad cultural y educación infantil". *OFRIM, suplementos*. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- COLECTIVO IOE (1996) "La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela." 1996. CIDE.
- COLECTIVO IOE (1999) "La interculturalidad, ¿va al cole?". *OFRIM, suplementos*. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- FETE-UGT (2000) "Inmigración y escuela de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía." Madrid. 2000. IMSERSO-UGT
- GRAÑERAS, Monserrat et al. (1997) "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España". CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- GRAÑERAS & GORDO & DE REGIL (1999) "Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre educación intercultural". *OFRIM, suplementos*. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- LOVELACE, Marina (1999) "La escuela pública y los menores inmigrantes" . *OFRIM, suplementos*. Noviembre-Diciembre, 1999.
- SALES, Auxiliadora (1997) "Programas de educación intercultural." 1997. Bilbao. Desclée De Brouwer
- SIGUAN, M (1998) "La escuela y los inmigrantes." Madrid. Piados Educador
- SORIANO, E. (1999). "La escuela almeriense: un espacio multicultural." Universidad de Almería/Instituto de Estudios Almerienses.

- SORIANO, E. (COORD.) (2001). "Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo." Madrid: La Muralla, S.A.
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (2001) "Informe de Madrid. Red de menores extranjeros escolarizados" Madrid 2001. IMSERSO-COMILLAS
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. "Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas" Ediciones Aljibe